

Holzcamp, Klaus

Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen

Olias, Günter [Hrsg.]: Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen : Die Blaue Eule 1994, S. 87-109. - (Musikpädagogische Forschung; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Holzcamp, Klaus: Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen - In: Olias, Günter [Hrsg.]: Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen : Die Blaue Eule 1994, S. 87-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103817 - DOI: 10.25656/01:10381

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103817>

<https://doi.org/10.25656/01:10381>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Günter Olias
(Hrsg.)**

Musiklernen

**Aneignung des
Unbekannten**



Inhalt

Vorwort	7
 Berichte über empirische Forschungsprojekte	
WILFRIED GRUHN Musiklernen — Der Aufbau musikalischer Repräsentationen	9
PETER LINZENKIRCHNER Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert“ — Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe 1992	32
REINER NIKETTA, EVA VOLKE & STEFANIE DINGER Frauen lernen Rockmusik: Zur Evaluation der rocksie!-Workshops	54
DIETMAR PICKERT Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik — ein Forschungsprojekt	69
 Gastvorträge	
KLAUS HOLZKAMP Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen	87
PIERANGELO MASET Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz	110
 Forschungsbezogene Erfahrungen und Perspektiven	
GÜNTER KLEINEN Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen	122
GÜNTER OLIAS Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik — Wege der Aneignung des Unbekannten	139

WOLFGANG MARTIN STROH	
Neue Musik szenisch interpretiert — am Beispiel „Wozzeck“	161
ANKE WESTPHAL	
Zu einigen Fragen der Geschlechtsspezifik musikalischer Leistungsmotivation	178
Programm der AMPF-Tagung 1993 an der Universität Potsdam	205

KLAUS HOLZKAMP

Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen*

Erster Teil:

Dimensionen außerschulischer musikalischer Lebenspraxis vom Standpunkt der Kinder und Jugendlichen

Vorbemerkung

Musikunterricht in der Schule ist bekanntermaßen nicht der erste und nicht der einzige Anlaß, bei dem Kinder oder Jugendliche mit Musik in Berührung kommen. Jede und jeder hat „immer schon“ bestimmte Erfahrungen mit Musik gemacht und bestimmte Umgangsweisen damit ausgebildet, und diese außerschulische musikalische Praxis hört naturgemäß auch dann nicht auf, wenn Musik zum Gegenstand schulischer Lernanforderungen gemacht worden ist. Daraus ergibt sich, daß vom Standpunkt des Lernsubjekts „je meine“ — raumzeitlich umfassendere — musikalische Lebenspraxis quasi den Hintergrund und Bezugsrahmen dafür bildet, als was mir der schulische Musikunterricht entgegentritt, welche Bedeutung er für mich hat, und auf welche Weise ich mich darauf einlassen kann oder will. Um dies genauer fassen zu können, will ich zunächst mehr deskriptiv bzw. „phänographisch“ wesentliche Dimensionen musikalischer Lebenspraxis herauszuheben versuchen, um auf dieser Grundlage später eingehender diskutieren zu können, was daraus für das Musiklernen in der Schule folgt.

* Der Vorabdruck dieses Beitrages erfolgte mit Genehmigung des Herausgebers dieses Tagungsberichtes in: Forum Kritische Psychologie 32 (1993), S. 67-85.

Lebenspraktische Erfahrungsqualität und elementare Lebenswertigkeit von Musik

Die wohl allgemeinste Dimension musikalischer Lebenspraxis, die ich vor dem Hintergrund meiner diffusen Lebenstätigkeit identifizieren kann, könnte man als eine Art von musikalischem Selbstumgang umschreiben: Lautes oder auch lediglich „inneres“ Vor-sich-hin-Singen, Pfeifen, Brummen, rhythmische Bewegungen, Klopfen, Kopf-Wiegen o. ä. (Man mag dies als musikalische Akzentuierung dessen, was — im Anschluß an Wygotski — als „inneres Sprechen“ bezeichnet wird, betrachten, vgl. Holzkamp 1993, 258 ff.). Da indessen Musikerfahrung ja kein lediglich „inneres“ Phänomen, sondern auf „Welt“ bezogen ist, steht auch ein solcher musikalischer Selbstumgang von vornherein mit musikalischen Gegebenheiten in meiner Lebenswelt in Wechselwirkung. Diese musikalische Lebenswelt ist aber heute — vor und neben allen direkten Kontakten mit Musik — zunächst einmal „Medienwelt“, Musik auf Tonträgern, im Rundfunk und im Fernsehen. So sehen sich auch die meisten Kinder und Jugendlichen „zunächst einmal“ einem bunten Flickenteppich verschiedenartigster Musikangebote gegenüber, die — je nachdem, wie permanent die Rundfunk- und Fernsehgeräte in Betrieb gehalten werden — einen mehr oder weniger lückenlosen Hintergrund für ihre sonstigen Alltagsaktivitäten abgeben. Dabei handelt es sich keineswegs — wie man meinen könnte — um eine bloß passive Musikberieselung. Wahrnehmung ist vielmehr als solche stets durch Aktivitäten selektiver Aufmerksamkeit und darüber hinaus durch mannigfache Hilfsoperationen auf bestimmte Weltgegebenheiten eingestellt und ausgerichtet. So muß man also auch am Hören von Musik entsprechende selektive Aktivitäten herausheben können.

Die elementarste „innere“ Wahrnehmungshandlung, mit der bestimmte musikalische Einheiten als „Figur“ vom „Hintergrund“ abgehoben werden, scheint mir als „Aufhorchen“ umschreibbar zu sein: Was ist das? Das kenne ich! Das klingt anders! Je nachdem, was ich im Aufhorchen als ersten Eindruck in Erfahrung gebracht habe, mag ich mich gleich wieder quasi „enttäuscht“ abwenden, oder weiter „hinhören“ — das ist spannend, das gefällt mir — mich also in die musikalische Bewegung ansatzweise hineinziehen lassen — dies aber alles noch im Rahmen meiner sonstigen Alltagsaktivitäten, nur als vorübergehender „side step“. Erst, wenn ich mich von der Musik soweit „gefangen nehmen“ lasse, daß diese meine Erfahrung zu strukturieren beginnt und darin für mich neue Erleb-

nisqualitäten hervortreten läßt, und wenn auf diese Weise die der Musikbewegung eigene Zeitlichkeit sich gegenüber den zerstreuten Zeitlichkeiten meiner gerade in Angriff genommenen Verrichtungen durchgesetzt hat, kommt es zu dem, was man „Zuhören“ nennen könnte: Nun „konzentriere“ ich mich auf die Musik, blende alles andere aus, und bin — da auf „Ungestörtheit“ angewiesen — von nun an in spezifischer Weise „störbar“ (worauf ich noch zurückkomme).

Diese Trias „Aufhorchen/Hinhören/Zuhören“ ist noch unvollständig charakterisiert, wenn man lediglich den mentalen Aspekt an ihr beachtet: Die darin liegenden Intentionen sind vielmehr nur dann innerhalb der Medienwelt realisierbar, wenn von da aus bestimmte *praktisch eingreifende Hilfsoperationen* gesteuert werden, durch welche das jeweilige Medium, etwa das Rundfunk- oder Fernsehgerät, entsprechend „eingestellt“ wird. So schließt beim Radiohören das „Aufhorchen“ etwa eine Unterbrechung der Sendersuche ein, wobei man je nach Resultat bald weitersucht oder das „Hinhören“ dadurch ermöglicht, daß man den Sender erst einmal stehen läßt. Sofern man weiterhin „zuhören“ möchte, mag als spezifische Hilfsoperation dazu kommen, die gewählte Sendereinstellung gegen mögliche Zugriffe Dritter zu verteidigen, etc.

In all solchen Umschreibungen ist schon mitgedacht, daß bereits in den geschilderten lebenspraktischen Bezügen Musik für mich bedeutungsvoll ist. Musikalische Erfahrungen „sind mir wichtig“, „geben mir etwas“, werden von mir „gebraucht“ o. ä.: Andernfalls wäre nicht verständlich, warum ich im Selbstumgang, im Hinhören und Zuhören, in medialen Auswahlaktivitäten dauernd damit zugange, ja, meinen Zugang zu Musik sogar gegen andere zu verteidigen bereit bin. Es gibt also offensichtlich eine Art von *elementarer Lebenswertigkeit* von Musik diesseits aller i.e.S. ästhetischer Erfahrungsweisen. Wie aber ist dies genauer phänographisch zu umschreiben?

Um mich angesichts dieser weitreichenden Frage nicht zu überfordern, beziehe ich mich auf ein in unserem Arbeitszusammenhang entstandenes Buch von Eckhard Neumann (1991) über die gesellschaftliche Funktion und Genese von ästhetischer Produktion (in einem sehr weiten, lebenspraktischen Sinne). Neumann geht von der anthropogenetischen Überlegung aus, daß der Mensch, indem er aus der Natur heraustrat und seine Lebensbedingungen gesellschaftlich herzustellen begann, dazu nicht nur seine Produktionsmittel entwickeln und seine sozialen Beziehungen organisieren mußte, sondern auch neue Möglichkeiten der Verarbeitung seiner eigenen subjektiven Befindlichkeit herauszubilden hatte. Während nämlich die vormenschlichen Lebewesen mehr oder weniger

unmittelbar in ihre artspezifischen Umwelten eingebettet sind, sieht sich der Mensch, indem er sein Leben und Überleben selbst in die Hand genommen hat, einer Vielzahl von neuen, unbekannten Situationen gegenüber. Dabei sind ihm mit seinen neuen Handlungsmöglichkeiten auch die damit verbundenen neuen Lebensrisiken und -bedrohungen bewußt geworden, und er muß, wenn er angesichts solcher Bedrohungen nicht in Angst und emotionalem Chaos versinken will, innerhalb seiner selbstgeschaffenen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse auch neue Möglichkeiten zur Verarbeitung und Kontrolle der Affektationen seiner subjektiven Befindlichkeit schaffen. Daraus, so Neumann, versteht sich die Herausbildung ästhetischer Praxis des Menschen, und daraus könnte man — wie ich hinzufüge — versuchsweise auch die Genese und Funktion musikalischer Produktion im lebenspraktischen Kontext zu verstehen trachten.

So gesehen sind in vorfindlicher Musik stets auf irgendeine Weise Möglichkeiten zur Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit historisch kumuliert. Im Vollzug der musikalischen Bewegung hebt sich in meinem Befinden das Wesentliche, Überdauernde, Typische gegenüber den bloßen Zufälligkeiten und Zerstreuheiten meines Befindens heraus. In der Realisierung gesellschaftlich kumulierter emotionaler Erfahrungen sind, obwohl hier meine eigene Befindlichkeit „bewegt“ und strukturiert ist, dennoch die Grenzen meiner „bloß“ individuellen Erfahrungen überschritten. Meine eigene Befindlichkeit tritt mir in der Musik in überhöhter, verallgemeinerter, verdichteter Form entgegen, ohne daß dabei die sinnlich-körperliche Unmittelbarkeit meiner Betroffenheit reduziert wäre. So mag sich, je nach der Art der realisierten musikalischen Bewegungsstruktur, mein emotionales Engagement — von „zufälligen“ Ängstlichkeiten und Bedenklichkeiten befreit — intensivieren, radikalieren und bis zur Ekstase steigern. Ich mag aber über die Musik auch eine neue Distanz zu meinen aktuellen emotionalen Lebensäußerungen gewinnen, wobei diese Distanz wiederum nicht nur „kognitiver“ Art ist, sondern ihre eigene unverwechselbare Erfahrungsqualität gewinnt: Als „innere Ruhe“, Übersicht, Gelassenheit, bis hin zur kontemplativen Versunkenheit als Gegenpol zu musikalischer Ekstase. In jedem Falle aber gewinne ich über die Musik eine neue Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber den Anfechtungen und Wirrnissen des Naheliegenden. Indem ich durch meine Ergriffenheit von Musik, die mir keiner wegnehmen oder ausreden kann, mich selbst, meine Lebendigkeit, meine widerständige Präsenz in dieser Welt, quasi in reiner und gesteigerter Form erfahre, bin ich — mindestens vorübergehend — weniger bestechlich und nicht mehr so leicht einzuschüchtern.

Aus der gegenständlich vermittelten gesellschaftlichen Allgemeinheit musikalischer Erfahrung versteht sich, daß ich darüber in spezifischer Weise mit anderen Menschen ins Verhältnis gesetzt bin: Es gehört zur unmittelbaren Erlebnisqualität meiner Musikerfahrung, daß ich nicht der einzige bin, der von einer bestimmten musikalischen Bewegungsstruktur in spezifischer Weise „bewegt“ und ergriffen ist. Andere müssen — Störungen und Hindernisse abgezogen — davon in gleicher Richtung bewegt und ergriffen werden. Mit dem so gefaßten „sozialen“ Charakter von Musik ist aber keineswegs nur die über Musikhören oder Musikhören vermittelte aktuelle Beziehung zu anderen angesprochen: Auch der „einsame“ Hörer z. B. ist in der Musikerfahrung, je nach der Art des musikalischen Gegenstandes und der eigenen subjektiven Verfaßtheit, virtuell mit anderen verbunden — sei es mit einigen Eingeweihten, mit einer subkulturellen Gruppe oder mit der ganzen Menschheit.

Gesellschaftliche Disziplinierung musikalischer Lebensäußerungen und Ausgrenzung von „Jugendsmusik“

Mit der Heraushebung des sozialen Aspekts musikalischer Lebenspraxis hat sich uns ein Problemfeld eröffnet, zu dessen genauerer Behandlung wir eine neue Ebene unserer Überlegungen erreichen müssen. Interpersonale Beziehungen sind ja nicht lediglich durch Kontakte individueller Menschen geprägt: Vielmehr sind sie quasi nur ein Mikroaspekt umfassenderer gesellschaftlicher Machtverhältnisse, durch welche die Menschen in Klassen und (Sub-)Kulturen strukturiert sind, die einen verschiedenen Anteil an den gesellschaftlichen Verfügungs- und Lebensmöglichkeiten haben und sich deswegen in einer widersprüchlichen bis antagonistischen Weise auf einander beziehen. Derartige Widersprüche müssen sich nun auch, in wie immer indirekter und vermittelter Weise, als mannigfache Tendenzen zur Kontrolle, Kanalisierung, Disziplinierung, Unterdrückung der Lebensäußerungen anderer innerhalb der interpersonellen Beziehungen — also auch innerhalb der sozialen Bezüge musikalischer Lebenspraxis wiederfinden. Wenn man sich die dargestellten Aspekte des Lebenswerts musikalischer Erfahrung: unmittelbar sinnliche Selbstgewißheit, Steigerung des Lebensgefühls, Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber aktuellen Be-stechungen und Einschüchterungen, etc. vergegenwärtigt, so wird einem deutlich, daß solche Lebenshaltungen im sozialen Kontext kaum „ungebrochen“ ak-

zeptiert werden dürften, sondern mannigfachen Versuchen ihrer Kontrolle, Domestizierung und Disziplinierung ausgesetzt sein werden, um damit die Möglichkeit des Ausbrechens aus dem überkommenen Zusammenhang von Konkurrenz und Wechselbehinderung zu beschneiden.

Sobald man sich den Blick dafür geschärft hat, muß man in der Tat nach derartigen Versuchen der Disziplinierung musikalischer Lebensäußerungen nicht lange suchen. Schon in der Familie werden dem Kind häufig musikalische Verlautbarungen nur in gesitteter, „anständiger“ Form gestattet. Wenn aber z. B. ein kleines Mädchen zu unbekümmert und selbstvergessen sich dem eigenen Gesang hingibt, muß es mit Sprüchen rechnen wie: Vögel, die morgens singen, holt abends die Katze, oder, noch etwas brutaler: Mädchen, die singen, und Hähne, die krähen, soll man beizeiten den Hals umdrehen. Vielleicht zieht sich das Kind mit seinem Gesang aber auch nur den „gutmütigen Spott“ von Eltern oder Geschwistern zu. Wer singt, exponiert sich, und zwar auf eine elementare, sinnlich-körperliche Weise: So ist das Kind, wenn man sein Singen glossiert und kritisiert, in seiner gesamten Existenz getroffen und in Frage gestellt. Wenn das Kind dann älter wird und über das Radio oder Fernsehen musikalische Erlebnisse sucht, pflegt sich die Kritik der Erwachsenen auf seine Musikwahl und vor allem auf die von ihm eingestellte Lautstärke der Sendungen zu beziehen: Warum hörst Du denn immer nur solchen Mist, das Gedudel kann ja keiner aushalten, und vor allem: Du bist viel zu laut, stell’ das Ding bloß leiser. Gerade in der Kritik an der „Lautstärke“ akzentuiert sich in besonderer Weise die auf die Einschränkung der sinnlich-körperlichen Lebensäußerungen des Kindes oder Jugendlichen gezielte Stoßrichtung der Disziplinierungsversuche: Nicht die Musik ist zu laut, sondern *ich bin zu laut*, ich dränge mich mit meiner Existenz zu sehr auf, sollte mich lieber zurückhalten, dämpfen, verkriechen, mich unauffällig machen, wenn ich von den anderen gemocht werden will.

In dem Maße, wie die Kinder den häuslichen Rahmen überschreiten, mit Gleichaltrigen in Kontakt treten, zu Jugendlichen werden, wachsen sie — je nach den besonderen Lebensumständen mehr oder weniger weitgehend — in einen generelleren, gesellschaftlich vorgefertigten Bewertungsrahmen hinein, durch den ihr Widerstand gegen die Unterdrückung ihrer musikalischen Lebensäußerungen gleichzeitig aufgegriffen und verallgemeinert wie unter kommerziellen und machtpolitischen Gesichtspunkten wiederum vereinnahmt wird: Dem Angebot einer speziellen „Jugendmusik“, die zwar global als „Pop“ oder „Rock“ einzuordnen, aber darüber hinaus zeitgebunden weiter nach bestimmten Stilrich-

tungen, Gruppen, Interpreten spezifiziert ist. Diese Musik ist auf Platten, Kassetten und CDs, die normalerweise nur von Kindern/Jugendlichen gekauft werden, zu haben, in den Medien meist auf besondere Jugendmusik-Sendungen mit jugendlichen Moderatoren, Video-Clips etc. eingegrenzt und entfaltet ihre volle Wirkung in Discotheken, vor allem aber in Rock- und Popkonzerten vor einem hoch engagierten jugendlichen Massenpublikum.

Die Jugendmusik ist einerseits noch in sich sektoriert, mit abweichenden und teilweise antagonistischen Vorlieben und Abneigungen verschiedener Kinder/Jugendlicher. Sie ist aber andererseits dennoch als einheitliches Phänomen, als „unsere“ Musik, die Musik der lebendigen, rebellischen Jugend dadurch akzentuiert und zusammengehalten, daß die „Erwachsenen“ im Banne entsprechend tradiert Vorurteilsstrukturen die Jugendmusik als „primitiv“, „unreif“, in jedem Falle aber als „störend“ auszugrenzen pflegen: Dies bringt die Kinder und Jugendlichen — quasi im Gegenzug — dazu, ihrerseits die Musik der „Erwachsenen“ als Musik, die sie nichts angeht, mit der sie nichts zu tun haben (wollen), auszugrenzen. Als eine besondere Sparte dieser „Erwachsenenmusik“ imponiert dabei die „klassische“ Musik, die in besonderem Maße als abgehoben, esoterisch, „langweilig“ abqualifiziert zu werden pflegt. Mit dem Wort „klassisch“ ist hier nicht die musikgeschichtliche Stilepoche, sondern alle „seriöse“, „anspruchsvolle“, unverständliche Musik gemeint — wobei dieses weite Verständnis von „Klassik“ wiederum auch medial angeboten ist, wie etwa — mit anbiederischen Konnotationen — in Bezeichnungen für Rundfunksendungen wie „Klassik-Hits“ oder „Klassik zum Frühstück“. — Ich werde im folgenden, weil mir eine andere ungesuchte Bezeichnung nicht eingefallen ist, diesen Terminus beibehalten, der somit das gesamte Spannungsfeld zwischen abwertenden Etikettierungen und den menschheitlichen Dimensionen großer Musik in aller Welt in sich austragbar machen muß.

Soweit sie den damit gekennzeichneten Bewertungsrahmen übernehmen, werden von den Kindern und Jugendlichen auch die beschriebene selektive Wahrnehmung und mediale Auswahl von Musik durch die benannten Globalkategorisierungen überlagert: Die Chance, ein Aufhorchen, Zuhören und Hinhören auf sich ziehen zu können, wird in diesem Kontext nicht jeder Musik eingeräumt, sondern nur einer Musik, die die Globalmerkmale „unserer“ Musik trägt. Auch bei der Senderwahl im Radio oder Fernsehen verweilt man dementsprechend nur bei dem, was diese globale Bekanntheitsqualität trägt. Zwar ist solchen Kindern/Jugendlichen auch die andere, etwa die als „klassisch“ etikettierte Musik

irgendwie bekannt, aber eben nur als etwas, das man nicht hören will, weil es „langweilig“ ist, bei dessen Auftauchen man also unbesehen ausschalten oder weitersuchen muß. — Dabei darf man nicht vergessen, daß diese Art der Vorfilterung dessen, was man überhaupt für hörenswert erachtet, nur eine Reaktion auf komplementäre Auswahlakte jener Erwachsenen ist, die ihrerseits abzuschalten oder weiterzusuchen pflegen, wenn ihnen irgend etwas zu Gehör kommt, das nach jugendtypischem Krach und Gedudel klingt: Sie wollen nur „richtige“ Musik hören.

Die damit angesprochene Wechselausgrenzung von Jugendmusik und Erwachsenenmusik ist irgendwo im Überschneidungsfeld von Kulturkonflikten und Generationskonflikten anzusiedeln. Eine absolut eindeutige inhaltliche Zuordnung von Musikstilen oder gar -stücken zur Jugend- bzw. Erwachsenenmusik ist dabei sicherlich nicht möglich: So sind manche Produkte der Jugendmusik von der „Erwachsenenmusik“ eingemeindet, quasi kolonisiert worden und gibt es (in seltenen Fällen) Gruppen/Interpreten, die von beiden „Kulturen“ akzeptiert werden, etc. Dies ändert aber nichts daran, daß wir es hier mit — von den Kindern/Jugendlichen nur „zurückgegebener“ — Jugendfeindlichkeit der Erwachsenenkultur (vgl. etwa Zinnecker 1981), oder — wie Renate Müller (1993) es ausdrückt — mit einem *Ethnozentrismus* der Erwachsenen in ihrer Wahrnehmung und Beurteilung der Jugend zu tun haben, die in der Diffamierung und Mißachtung der *Musik* der Jugend nur eine besonders „körpernahe“ und damit existentiell gravierende Ausprägung findet.

Es hat sich also gezeigt, daß die allgemeinen gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen und Entwicklungsbehinderungen — wenn man dem nichts entgegensetzt — sich, wie immer vermittelt, auch in den sozialen Strukturen musikalischer Lebenspraxis wiederfinden müssen. Wie die menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten überhaupt, so realisieren sich auch die historisch kumulierten musikalischen Lebenswerte beim Subjekt spontan nur in mehr oder weniger gebrochener, zurückgenommener Weise, „sortiert“, entschärft und verwässert. Dies bedeutet natürlich nicht, daß aufgrund der geschilderten gesellschaftlichen Disziplinierungs- und Ausgrenzungsstrukturen die in der Musik angelegten unvergleichlichen Möglichkeiten der Steigerung unseres Welt- und Lebensgefühls überhaupt nicht realisierbar sind. Wenn dies so wäre, hätte ich sie hier nicht beschreiben können. Wohl aber ist in Rechnung zu stellen, daß wirklich erfüllte und „totale“ musikalische Erfahrungen unter unseren Verhältnissen nicht einfach „zu haben“, sondern eigentlich stets auf die „Glücksfälle“ beschränkt sind, wo

die Kumulation der günstigen und Neutralisierung der behindernden Bedingungen solche „peak experiences“ erlauben. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß selbst die Möglichkeit solcher „episodischer“ Höhepunkte der Musikerfahrung ja nicht allen von uns gegeben sind. Die gesellschaftlichen Anordnungen und Strategien der Behinderung, induzierten Selbstbehinderung, Entmutigung musikalischer Lebensäußerungen treffen naturgemäß, je nach den konkreten sozialen und gegenständlichen Lebensbedingungen, verschiedene Individuen in unterschiedlichem Maße. Dies geht bis zur gesellschaftlichen Herstellung solcher (sicherlich nicht seltenen) Extremfälle, bei welchen die musikalische Resonanzfähigkeit durch die Kumulation von Weltentzug und Einschüchterung völlig abgetötet ist, und den betroffenen Subjekten so nur eine entwichtigende oder zynische Haltung gegenüber Musik und denen, die etwas „dabei finden“, übrigbleibt. Derartige gesellschaftlich produzierte Unterschiede des Zugangs zu Musik pflegen dann den Betroffenen als unterschiedliche Grade musikalischer „Begabung“ attribuiert zu werden, bis hin zu dem „vernichtenden“ Votum: Du bist eben total unmusikalisch (vgl. dazu Holzkamp 1992).

Zweiter Teil:

Schulisches Musikkernen im Interesse der Schülerinnen/Schüler?

Vorbemerkung

Nachdem bis hierher die musikalische Lebenspraxis vor und neben der Schule in wesentlichen Zügen und Widersprüchen charakterisiert werden sollte, ist nun danach zu fragen, wie die Schule ihrerseits sich zur musikalischen Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler verhält, inwieweit sie diese aufgreift, zurückweist oder ignoriert. Entsprechende Hinweise darüber entnehme ich dem „vorläufigen Rahmenplan“ für Unterricht und Erziehung im Fach Musik samt ergänzenden „didaktischen Informationen“ für die Grundschule, weiterhin den Rahmenplänen für die Sekundarstufe I (Klassen 7 bis 10) und für die Gymnasiale Oberstufe — alles herausgegeben vom Westberliner Senator für Schulwesen in den späten siebziger und frühen achtziger Jahren.

Da diese Lehrpläne (soweit ich in Erfahrung bringen konnte) bisher nicht entscheidend revidiert wurden, kann man sie wohl als im Prinzip heute noch für Berlin maßgeblich betrachten. Wieweit die Lehrpläne für den Musikunterricht in

den anderen Bundesländern sich wesentlich von den Berliner Plänen unterscheiden, habe ich nicht systematisch überprüft, gehe aber vorläufig davon aus, daß Abweichungen in reformpädagogischer Richtung dort kaum zu erwarten sein werden, da Westberlin zu den schulpolitisch progressivsten Ländern gehört. Auffallen ist mir allerdings, daß der 1992 herausgegebene neue Rahmenplan im Fach Musik für das Land Brandenburg — besonders in seinen grundsätzlichen Teilen — neue Wege geht, was hier aber nicht genauer diskutiert werden soll.

Aus den Lehrplänen kann man sicherlich unmittelbar weder etwas über den Stand der einschlägigen musikpädagogischen Diskussion noch über die empirische Wirklichkeit des gegenwärtigen Musikunterrichts erfahren, wohl aber einiges über das *staatliche Interesse* an Musikunterricht in der Schule und darüber, wie sich dieses zum musikalischen Lebensinteresse der Kinder und Jugendlichen verhält.

Involviertheit der Schule in musikalische Disziplinierungs- und Ausgrenzungsstrukturen

Aus einigen Passagen in Vorbemerkungen zu den benannten Lehrplänen könnte man schließen, daß die außerschulische Musikpraxis der Schülerinnen/Schüler in all ihrer Lebendigkeit und Widersprüchlichkeit im Musikunterricht zur Kenntnis genommen und berücksichtigt werden soll. So heißt es im Grundschul-Lehrplan für das Fach Musik, daß die „Hörerfahrungen und Verhaltensgewohnheiten der Schüler“ die Grundlagen für schulisches Musikkernen bilden müssen (1). Im ersten Satz des Plans für die Sekundarstufe I wird als Ziel des Musikunterrichts herausgestellt, dabei solle „die musikalische Erlebnisfähigkeit“ entfaltet und „zum vielfältigen und kreativen Umgang mit Musik“ angeregt werden (2).

Ein anderes Bild ergibt sich jedoch, wenn man den Rest der jeweiligen Lehrpläne betrachtet. Hier ist nämlich tatsächlich nirgends vorgesehen, daß die Kinder und Jugendlichen zur Artikulation ihrer Musikinteressen im Unterricht ausführlich zu Wort kommen sollen, geschweige denn, daß diese Interessen vom Lehrer aufzugreifen und bei der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts zu berücksichtigen sind. Statt dessen wird hier von den Lehrplanern irgendwie so getan, als ob die Schülerinnen und Schüler im Unterricht das erste Mal ernsthaft mit Musik zu tun kriegen. In diesem Zusammenhang typisch sind die ver-

schiedenartigen, lediglich aus wissenschaftlichen Taxonomien des Lehrgegenstands abgeleiteten Systematiken, nach denen der musikalische Lehrstoff gegliedert werden soll. Da heißt es etwa: „Der Musikunterricht unterscheidet akustisch-sensorische, kognitive, affektive und psychomotorische Richtziele“ (Grundschule, 1). Weiterhin sind die „didaktischen Informationen“ zum Grundschul-Musikunterricht folgendermaßen gegliedert:

1. Klangeigenschaften und Klangarten
 - 1.1 Lautstärke
 - 1.2 Tonhöhe
 - 1.3 Tondauer und Tempo
 - 1.4 Klangfarbe
2. Technische Mittel
3. Klangverläufe und Formprinzipien etc.

Derartigen Systematiken liegt offenbar die Vorstellung zugrunde, man könne diese im Unterricht auch in entsprechend systematisches Musikwissen der Schülerinnen und Schüler überführen, es quasi in ihnen als einer tabula rasa Baustein für Baustein errichten bzw. ihnen als einer bisher ungeformten Knetmasse aufprägen und sie damit nach den vorgefaßten Lehrzielen gestalten. Aus dieser Zielsetzung würde sich aber ergeben, daß die außerschulischen musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen / Schüler, da sie sich natürlich keiner der benannten Systematiken fügen, als eher störend betrachtet und entsprechend ignoriert oder eliminiert werden müßten. Für diesen Verdacht sprechen nicht nur die benannten Indizien, sondern auch einige, wenn auch mehr „beiseite gesprochene“ direkte Äußerungen. So heißt es etwa in den erwähnten „didaktischen Informationen“, daß „die Auseinandersetzung mit Musik höchste Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Schüler stellt und durch *bereits eingeübte Hörgewohnheiten* immer *wieder verhindert* werden kann ...“ etc. (1, Hervorh. K.H.). Demnach sollen die Kinder und Jugendlichen alles, was sie bisher an Musik gehört haben, vergessen und gegenüber nicht schulisch inaugurierten, „profanen“ Musikerfahrungen von nun an ihre Ohren verschließen: Nur in der Schule spielt die Musik!

Durch diese schulische Ausblendung bis Abwertung außerschulischer musikalischer Lebenspraxis ist indessen nicht nur das inhaltlich bereits Vorgelesene vernachlässigt und damit dessen Aufgreifen durch schulische Lernprozesse verhindert: Man ist auch ignorant gegenüber den dargestellten gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen, der Ausgrenzung von „Jugendmusik“ und der reaktiven Ausgrenzung der „Erwachsenenmusik“ durch die Kinder und Jugend-

lichen. So kommen die staatlichen Lehrplaner offensichtlich gar nicht auf die Idee, oder es ist ihnen gleichgültig, daß gerade die im Unterricht angebotene und propagierte Musik von den Schülerinnen/Schülern als „langweilige“, sie nicht betreffende „klassische“ Musik ausgegrenzt werden könnte. Besonders deutlich wird dies an den „Hörbeispielen“, die in den didaktischen Informationen des Schulsenators für den Unterricht in der Grundschule angeführt sind. So werden zur Veranschaulichung bestimmter Parameter von Tondauer und Tempo folgende Beispiele vorgeschlagen: Arthur Honegger, Pacific 231; Beethoven, Egmont-Overtüre; Rossini, Gewitterszene aus: Der Barbier von Sevilla (12). Zur Demonstration der Klangeigenart unterschiedlicher Holzblasinstrumente werden etwa als Beispiele empfohlen: Mozart, Klarinettenquintett; Stockhausen, Spiral für einen Solisten (Oboe); Mozart, Fagottkonzert; Berio, Ausschnitte aus Sequenza V für Posaune. Nach dem Willen der Lehrplaner sollen die Schülerinnen und Schüler also hier gerade mit jener „klassischen“ Musik zwangsweise konfrontiert werden, angesichts derer sie in ihrer außerschulischen Lebenspraxis das Radio oder Fernsehen auszuschalten oder einen anderen Sender einzustellen pflegen. Zwar wird in den Hörbeispielen gelegentlich auch „Folklore“ oder „Popmusik“ (so 21) oder sogar ein Beatles-Stück, „A day in the life“ (10) benannt. Aber all dies mehr am Rande, der systematischen Vollständigkeit wegen, und stets im Kontext der musikalischen Vorstellungswelt von musikinteressierten Erwachsenen. Die eigene musikalische Welt der Kinder und Jugendlichen, die Musik, der sie versunken unter dem Walkman lauschen, die Gruppen und Interpreten, deren musikalischen Darbietungen sie sich in Pop- oder Rockkonzerten leidenschaftlich und aufgelöst hingeben, werden dagegen in den Lehrplänen durch Nichtachtung gestraft.

Aus alledem ergibt sich, daß vom Interessenstandpunkt der Kinder und Jugendlichen die Schule — wie die Lehrplaner sie sich vorstellen — eindeutig „Partei“ ist: Sie gehört auf die Seite jener Instanzen, durch die sie sich in ihren musikalischen Lebensäußerungen zensiert und ignoriert, d.h. als ganze Person auf elementare Weise mißachtet sehen. Durch die institutionelle Macht der Schule gewinnt auch die Abwehr und Verweigerung durch die Kinder und Jugendlichen quasi eine neue Größenordnung. Die Flucht in die musikalische Jugendkultur wird auch und wesentlich zu einer Flucht vor der Schule, deren Reglementierungen und Zumutungen. So verschärft sich die prinzipielle Zweiteilung des musikalischen Weltzugangs der Kinder/Jugendlichen in „unsere Musik“ und alle andere Musik. Die beiden Bereiche laufen in deren Bewußtsein

als zwei Erfahrungsschichten unverbunden nebeneinander her. Bestimmend für die Entwicklung der Lebenserfahrung und des Weltbezugs ist unter diesen Bedingungen naturgemäß „ihre eigene“, von der Schule ignorierte Musik: Die in der Schule vorgeführte und propagierte Musik erscheint bestenfalls irgendwie als etwas „Höheres“ und „Seriöseres“, zum dem wir keinen Zugang finden (wollen), und das mit der Musik, mit und in der wir leben, nichts zu tun hat (vgl. dazu auch die Analyse von Lave 1993 über das Auseinandertreten von Schulmathematik und Alltagsmathematik).

Schulische Bewertung und Leistungskontrolle als Negation und Zersetzung musikalischer Lebenswerte

Die Chancen, im Musikunterricht die musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen/Schüler durch Entwicklung ihrer einschlägigen Lebenspraxis zu entfalten, werden indessen nicht nur durch die administrative Reproduktion der gesellschaftlichen Ausgrenzung der Jugend und ihrer Musik systematisch verspielt: Die gleiche Tendenz findet sich vielmehr in der gesamten Unterrichtsorganisation, wie sie in den staatlichen Lehrplänen vorgedacht und vorgeschrieben ist — was besonders deutlich aus den dort enthaltenen Vorschlägen und Richtlinien zur Leistungsbewertung und Leistungskontrolle hervorgeht.

Da es nach eigenem Bekunden der Lehrplaner im Musikunterricht um die Entfaltung der „musikalischen Erlebnisfähigkeit“ und des „kreativen Umgangs“ der Schülerinnen/Schüler mit Musik gehen soll, könnte man meinen, daß — da doch die Kinder und Jugendlichen selbst an einer solchen Steigerung ihrer Lebens- und Erlebnismöglichkeiten am allermeisten interessiert sein werden — die sonst üblichen Maßnahmen zur Reglementierung und Kontrolle der Schülerleistungen *wenigstens im Musikunterricht* als unnötig ausgespart sind. Was soll man dann aber davon halten, daß bereits die „Lernziele“ in den Plänen keineswegs an eigenen musikalischen Lebensbedürfnissen der Schülerinnen/Schüler sondern an außengesetzten Anforderungen orientiert sind? Dies tritt schon daran pointiert in Erscheinung, daß die Formel „Die Schüler können ...“ oder „Der Schüler kann ...“ durchgehend zur Charakterisierung der „Lernziele“ benutzt wird: „Die Schüler können“ etwa in der Grundschule „Klänge mit unterschiedlichen Eigenschaften instrumental und vokal realisieren — Klangeigenschaften graphisch darstellen — Klangeigenschaften eigenen und vorgegebenen Notationen zuord-

nen — Arten der Klangerzeugung unterscheiden — die verschiedenen Klangarten unterscheiden und benennen“ (4). — „Die Schüler können“ in der Sekundarstufe I „diasthematische, rhythmische und harmonische Verläufe analysieren und darstellen — musikalische Strukturen darstellen und verfremden“ — „Musikbeispiele unterschiedlichen Gattungen zuordnen und historisch einordnen“ (9). „Der Schüler kann“ in der gymnasialen Oberstufe „mit Hilfe von Analysemethoden die Bedeutung von Zeitstrukturen, Klangereignissen, Formelementen, Formprinzipien und Formverläufen erfassen und beurteilen“ (21).

Zunächst möchte man gegenüber derartigen Lernziel-Definitionen nur zu bedenken geben, daß dabei die Verwendung des Begriffs „Können“ doch wohl eine Art Kategorienfehler darstellt: Die Entwicklung musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten sei — mindestens diesseits professioneller Bezüge primär weniger als ein Zuwachs an „Können“ denn als ein Zuwachs an Tiefe und Eindringlichkeit des subjektiven Zugangs zu den musikalischen Zeitstrukturen zu charakterisieren, wobei etwa Stil und Form der Musik erst im Kontext der Explikation solcher Vertiefungserfahrungen subjektiv relevant werden könne. Dabei würde man aber übersehen, daß die Lehrplaner sich auf derartige Diskussionen und Problematisierungen gar nicht einlassen *können*: Sie haben nämlich schon bei der Formulierung der Lernziele der zentralen administrativen Anforderung Rechnung zu tragen, daß alle musikalischen Lebensäußerungen der Schülerinnen und Schüler *nach Leistungshöhe kontrollierbar und bewertbar* sein müssen — was die Kennzeichnung von schulischen Lernfortschritten in Termini von „Können“ notwendig einschließt. So wird etwa in den schon mehrfach herangezogenen „Didaktischen Informationen“ für den musikalischen Grundschulunterricht jeder Unterpunkt mit dem Hinweis auf „Kontrollmöglichkeiten“ abgeschlossen. Dem sind häufig bestimmte Diagramme und Schemata beigelegt, um die Resultate der Kontrolle quantifizierbar zu machen, so z. B. ein Schema, nach dem die Schülerinnen und Schüler bestimmte Hörbeispiele nach der Lautstärke (von pp bis ff) einstufen müssen (3f.). Man kann den Erfindungsreichtum fast bewundern, mit dem dabei die Lehrplaner musikalische Phänomene, die sich einer quantifizierenden Bewertung zu widersetzen scheinen, dennoch auf isolierbare und abstufbare Einheiten herunterzubringen vermögen. Vorschriften zur Kontrolle des Gelernten finden sich jedoch auch in den Lehrplänen selbst stets an herausgehobener Stelle. So heißt es z. B. im grundsätzlichen Teil des Musik-Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe: „In allen Kursen finden Leistungskontrollen und -bewer-

tung statt — durch schriftliche Klausuren — durch informelle Tests — an mündlichen Leistungen“, was dann noch genauer spezifiziert wird (4).

Betrachten wir dies zunächst vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler: Es ist für jeden selbst evident, daß man Handlungen, die im eigenen unmittelbaren Lebensinteresse sind, auch aus eigenem Antrieb ausführt, sodaß externe Kontrollen und Bewertungen hier überflüssig und widersinnig sind. Wenn also meine Reaktionen auf die Musik im Schulunterricht als „Leistungen“ definiert und laufend extern kontrolliert und bewertet werden, so bedeutet dies für mich, daß die Befassung mit dieser Musik in den Augen der Kontrollinstanzen *nicht* in meinem Lebensinteresse sein kann. Da ich aber die erlebnissteigernde und daseinserfüllende Qualität der Musik im Kontext meiner Lebenspraxis permanent und unmittelbar erfahre, muß es sich also bei der „Schul-Musik“ um eine „andere“ Musik handeln, der solche unmittelbare Lebenswertigkeit für mich nicht zukommt. Damit wäre nicht nur die dargestellte ausgrenzende Stigmatisierung der Schul-Musik als „langweilige“, mich nicht betreffende Erwachsenenmusik und Dichotomisierung zwischen „unserer Musik“ und etwa „klassischer“ Musik befestigt, sondern wäre darüber hinaus quasi eine Sicherung gegen konträre Erfahrungen im Musikunterricht selbst eingebaut: Falls ich (als Schülerin/Schüler) trotz meiner „Vor-Urteile“ gelegentlich etwas von der Lebenswertigkeit auch der in der Schule angebotenen Musik erahnen sollte, wäre ich nämlich mit dieser emotionalen Resonanz angesichts der permanenten schulischen Kontrollmaßnahmen quasi vor mir selbst unglaubwürdig: Wie kann mir denn diese Musik etwas bedeuten, wo doch der Lehrer laufend durch Druck und Kontrollmaßnahmen mir die Beschäftigung damit aufzwingen muß? Diese „Psycho-Logik“ schlägt keineswegs nur dann durch, wenn ich vom Lehrer negativ bewertet worden bin, vielmehr kann auch durch positive Bewertungen, externe Belobigungen o.ä. die Glaubwürdigkeit meines Engagements vor mir selbst in Frage gestellt und zersetzt werden: Wenn ich wirklich Spaß an einer Sache habe, wozu muß ich dafür noch belobigt werden? Da ich aber nach Meinung der Schule dafür eigens gelobt werden muß, wird es mit meinem Spaß wohl nicht so weit her sein. So hat sich in psychologischen Untersuchungen gezeigt, daß Kinder, wenn sie für schulische Aktivitäten, die sie gern tun, zusätzlich durch Noten gelobt werden, anschließend diese Aktivitäten *weniger häufig* von selbst wieder aufnehmen als Kinder, die nicht entsprechend gelobt worden sind — was als „Over-Justification“-Effekt diskutiert worden ist (vgl. Holzkamp 1993, 73f.).

Im Lichte der früher zitierten administrativen Deklarationen, es ginge im Musikunterricht um die Entwicklung der „musikalischen Erlebnisfähigkeit“ und Förderung des „kreativen Umgangs“ mit Musik könnte man die Einführung der benannten allgegenwärtigen Bewertungs- und Kontrollmechanismen in den Unterricht quasi als einen „Kunstfehler“ riesigen Ausmaßes einstufen, mit welchem — durch Vernachlässigung der Gefahr, damit das musikalische Engagement der Schülerinnen/Schüler zu zersetzen — ungewollt die eigenen pädagogischen Intentionen sabotiert werden. Bei genauerem Hinsehen kann man jedoch daran zweifeln, ob man es hier tatsächlich (nur) mit Ignoranz, und nicht irgendwie (auch) mit Absichtlichkeit zu tun hat.

Mit Bezug auf andere Schulfächer könnte man bei oberflächlichem Hinsehen (s.u.) die Notwendigkeit permanenter Bewertung und Kontrolle ja immerhin noch mit dem Erfordernis einer Selektion der Tüchtigsten für die Erfüllung gesellschaftlich unabdingbarer Anforderungen o.ä. zu rechtfertigen versuchen. Warum aber müssen musikalische Lebensäußerungen, die solchen Anforderungen kaum subsumierbar sind, nun auch durch Bewertung und Kontrolle reglementiert werden? Man komme hier nicht mit dem Verweis auf die Verpflichtung zur Weitergabe des kulturellen Erbes, da ja gerade die Beziehung dazu durch die Kontrollmechanismen bei den Schülerinnen und Schülern gründlich untergraben wird. Ist es zu weit hergeholt, wenn ich vermute, daß mit den administrativen Reglementierungsmaßnahmen in gewissem Sinne die Musik selbst gemeint sein könnte? Die Herrschenden hatten ja schon früher häufig ein mehr oder weniger gebrochenes Verhältnis zu Musik und Musikern: Einerseits wurde die Musik für die eigene Erbauung und Selbsterhöhung herangezogen, andererseits aber wurde diese den Geruch des Liederlichen und Libertinären wohl nie völlig los. Zwar ist die Sitte, Musikanten und Stadtpfeifer zum Gesindel zu rechnen und entsprechend zu behandeln, mit der Zeit abgeschafft worden. Meist aber wurde Musik nur in schicklich-konventionellen Formen und in dienender Funktion akzeptiert, fiel aber, wenn sie sich zu breit machen und aufmüpfig werden wollte, in Ungnade. Man denke nur an Bachs Ärger mit dem Leipziger Stadtrat sowie Mozarts Ärger mit dem Salzburger Fürstbischof Colloredo, oder auch daran, wie häufig — wenn es um die Neubesetzung von Stellen bei Hofe ging — mittelmäßige Musiker den musikalischen Wegbereitern vorgezogen wurden. Vielleicht lebt auch in unserer Obrigkeit noch einiges von diesem Mißtrauen gegen die befreiende Kraft der Musik. Daraus wäre die geschilderte Ambivalenz verständlich, mit der man in den Lehrplänen die Musik einerseits, indem man sie

nur in „wissenschaftlich“ aufbereiteter Form zulässt, anderen Fächern gleichzustellen scheint, aber andererseits, indem man musikalische Lebenserfahrung zur „Leistung“ denaturiert und in bürokratischer Weise mit Bewertungen und Kontrollen überzieht, die sinnliche Selbstgewißheit und innere Unabhängigkeit musikalischen Weltzugangs möglichst gar nicht erst aufkommen läßt. Dies hätte zugleich den Vorteil, daß auch über die Musikerfahrung vermittelte Zusammen-schlüsse und Gemeinsamkeiten auf diese Weise wirksam unterbunden werden können — und zwar nicht nur zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zwischen diesen und dem Lehrer, der in der gemeinsamen Ergriffenheit von Musik die nötige Distanz zu den Kindern/Jugendlichen und seine Rolle als Funktionär der Schuladministration leicht vergessen könnte. Indem der Lehrer dazu gezwungen ist, durch permanente Leistungskontrollen pflichtgemäß den Schülerinnen und Schülern den möglichen Spaß an der Musik, die er liebt, von vornherein zu verderben, wird er von diesen immer wieder auf der Seite jener festgenagelt, mit denen und deren Musik sie nichts zu schaffen haben wollen.

„Selbstreflexive Schule“ und die Eröffnung neuer musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten

Wenn man nun nach Perspektiven für die Überwindung der Entfremdung zwischen musikalischer Lebenspraxis und Schulmusik sucht, mag es naheliegen, sich dabei auf moderne Schulreform-Konzepte zu beziehen, wie sie unter den Vorzeichen einer „Öffnung der Schule“, Einbeziehung der „Lebenswelt“ der Kinder/Jugendlichen in den Schulalltag, etc. (vgl. etwa von Hentig 1991) entwickelt wurden. Bei genauerer Analyse stellt sich jedoch heraus, daß es keineswegs ausreicht, ja, u.U. sogar problematisch ist, der „Jugendmusik“ unbesehen Eingang in den Klassenraum zu verschaffen. Es handelt sich bei der Ausgrenzung der Jugendmusik durch die Erwachsenen bzw. der Ausgrenzung der Erwachsenenmusik durch die Kinder/Jugendlichen ja keineswegs bloß um ein Problem bisher getrennter Lokalitäten, sondern eher um einen — wie immer vermittelten — ideologischen Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Somit ist, wenn etwa Popmusik für den Unterricht nutzbar gemacht werden soll, (trotz aller Verdienste entsprechender Bemühungen) die Entfremdung zwischen Musik der Jugend und Musik der Erwachsenen nicht notwendigerweise auch schon aufgehoben, sondern möglicherweise nur „schulgerecht“ verpackt und

mystifiziert: Die Lehrer können - wenn man sonst alles beim alten läßt - unter den Vorzeichen der administrativen Vorgaben kaum anders, als nun auch die von den Kindern/Jugendlichen eingebrachte Musik nach den geschilderten Gesichtspunkten „systematisch“ einzuordnen, zu analysieren und „auseinanderzunehmen“. Weiterhin kann die übliche Klassenraum-Organisation mit der vom Lehrer herzustellenden und zu überwachenden Anordnung und Ordnung des bewertungsförmigen Unterrichts auch dann, wenn Jugendmusik zum Lerngegenstand wird, nicht total stillgestellt werden, so daß Rock- oder Popmusik hier quasi in ein ihr fremdes Milieu versetzt wäre. So mag sich bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck durchsetzen, daß „ihre“ Musik nicht in den Klassenraum gehört, daß diese hier — herausgelöst aus ihrem genuine Lebenszusammenhang — nicht wirklich erfahren, sondern lediglich „vorgeführt“ werden kann und sie mögen — vielleicht manchmal nicht zu Unrecht — annehmen, daß dabei die „Toleranz“ der Erwachsenen und deren demonstriertes Verständnis lediglich eine neue, über Anbiederung transportierte Variante der alten Strategie wäre, der Jugend ihre Musik „wegzunehmen“.

Bessere Perspektiven eröffnet m. E. demgegenüber das Konzept der „selbstreflexiven Schule“, wie es von Wolfgang Klafki (etwa 1989, 31) vorgeschlagen wurde: Die Schule müßte im Zuge einer solchen Selbstreflexion einen Standpunkt gewinnen, von dem aus die Wechselausgrenzung „abweichender“ musikalischer Erfahrung nicht mehr reproduziert würde, sondern als mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen vermittelte „freiwillige“ Beschränkung und Selbstbeschränkung menschlicher Lebensäußerungen, damit Perpetuierung der eigenen Abhängigkeit, begriffen und begreiflich gemacht werden könnte. Dabei müßte die Schule zunächst ihre eigene administrativ verordnete Tendenz zur Abwertung und Verleugnung von Jugendmusik als das kenntlich machen, was sie wirklich ist, eine herrschaftskonforme Verarmung der eigenen musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten. Von da aus wäre dann u.U. auch den Schülerinnen und Schülern klar zu machen, daß sie durch ihre vorsätzliche Abkehr von der Erwachsenenmusik, damit auch „klassischen“ Musik, ihrerseits Klischees blind reproduzieren und sich dadurch von entscheidenden musikalischen Erfahrungsdimensionen abschneiden, daß darin also nur oberflächlich gesehen ein „Protest“, tatsächlich aber eher eine Anpassung an herrschende Ungleichheiten von Lebenschancen zu sehen ist.

Bei der weiteren Elaboration dieses Konzeptes müßte einerseits die *besondere Funktionalität* verschiedener Arten von Musik in unterschiedlichen, ineinander

verschachtelten Lebenszusammenhängen und die daraus entstehende verschiedenartige Qualität musikalischer Erfahrung als gleichursprünglich und gleichberechtigt faßbar gemacht werden. Andererseits aber müßte — unter Reflexion der darin liegenden Widersprüchlichkeiten — verständlich werden, daß historischer und situativer Relativismus mit dem Phänomen der Musikerfahrung unvereinbar ist: Wenn es wirklich zur Ergriffenheit von der musikalischen Bewegung kommt, ist *jede* musikalische Erfahrung in ihrer Lebenswertigkeit einmalig. Unterschiedlich ist eben nur die *Art und Weise* (in diesem Sinne: die Qualität) meiner musikalischen Bewegtheit in Abhängigkeit von den Zeitschichten, denen die erfahrene Musik angehört — mit den Polen der Betreffbarkeit in meiner konkreten Lebenslage und deren „Not-Wendigkeiten“ auf der einen Seite und übergreifenden historischen Dimensionen der Verdichtung und Verallgemeinerung menschlicher Grundbefindlichkeiten auf der anderen Seite.

Es kann also im Musikunterricht niemals darum gehen, den Kindern und Jugendlichen im Namen einer Musik von höherer Dignität ihre eigene Musik madig zu machen. Es muß für die Schülerinnen und Schüler glaubhaft werden, daß sie bei engagierter Wahrnehmung der in der Schule angebotenen musikalischen Entwicklungschancen nichts verlieren werden, aber u.U. sehr viel gewinnen können; daß die Schule zwar einerseits die Konkurrenz mit außerschulischen Erfahrungsmöglichkeiten von Jugendmusik (etwa in der Disco oder im Pop-Konzert) niemals bestehen kann, daß sie aber andererseits über Möglichkeiten verfügt, die gerade aus ihrer unaufhebbaren relativen „Lebensferne“ erwachsen: Gemeinsam Distanz zu gewinnen, sich einen Überblick zu verschaffen und von da aus sichtbar zu machen, daß es sozusagen „noch mehr“ an musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten gibt, als sich im Rahmen alltäglicher Musikpraxis „von selbst versteht“, und daß man - indem man diese Erfahrungen „an sich rankommen“ läßt — nicht nur sein eigenes Leben unabsehbar bereichern kann, sondern damit implizit einen politischen Beitrag zur Aufhebung von kulturellen Ausgrenzungsstrukturen und von herrschenden Privilegierungen des Zugangs zu gesellschaftlichen Lebenswerten leistet.

Auf der Basis solcher Rahmenkonzepte könnte man dann auch das *Erfordernis von Musikunterricht* vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler vielleicht überzeugender zu begründen versuchen: Wenn die Realisierbarkeit musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten von dem jeweiligen Lebenszusammenhang, in dem und für den die jeweils spezifische Art von Musik funktional ist, abhängt, so muß man — wenn die Potenzen dessen, was man bisher durch Ausgrenzung

„klassischer“ Musik sich selbst vorenthalten hat, realisierbar sein sollen — auch die situativen und personalen Voraussetzungen, unter denen dies allein möglich ist, für sich selbst herstellen. Dazu gehört zunächst einmal das Akzeptieren eines anderen Zeitrahmens für den Umgang mit Musik: Während etwa die Auswahl von Pop- oder Rockstücken danach, ob ich da genauer hinhören bzw. zuhören will, meist aufgrund weniger Begegnungen möglich sein wird, setzt eine entsprechende Entscheidung mit Bezug auf „klassische“ Musik *immer* ein *mehrmaliges* Durchhören voraus. Wenn ich (als Schülerin/Schüler) also meine Gewohnheiten bei der Sender- oder Kanalsuche nicht ändere, so kann ich davon notwendigerweise nichts mitkriegen, sodaß die Einstufung als „langweilig“ o.ä. durch mein eigenes Verhalten schon vorprogrammiert ist. Der Weg vom Aufhören über das Hinhören zum Zuhören tut sich, wenn es um „klassische“ Musik geht, nicht aus der Befindlichkeit zerstreuten Suchens, sondern nur aus der vorgängigen Bereitschaft zu ruhigem, geduldigem Sich-Einlassen auf. Eine so qualifizierte Ruhe müßte demnach, wenn man hier gemeinsam neue Erfahrungsmöglichkeiten erschließen will, auch im Musikunterricht zu finden sein: Nur so kann man zu den übergreifenden historischen Dimensionen großer Musik in aller Welt Zugang finden. „Das Wesen der Menschlichkeit entfaltet sich nur in der Ruhe“, sagt Pestalozzi 1826 (1976, 63).

In einem solchen Kontext ruhiger Zuwendung zur Musik konnte sich dann z. B. auch der Sinn einer Aneignung musikalischer Formprinzipien den Schülerinnen und Schülern zwanglos eröffnen: Während etwa bei der subjektiven Umsetzung eines Pop- oder Rockstückes die Kenntnis der Aufbauprinzipien — etwa Intro, Strophe, Refrain, Interlude, Bridge, Ending — sicherlich hilfreich sein kann, ist die Identifizierbarkeit der Aufbauprinzipien etwa eines klassischen Sonatensatzes für die angemessene Umsetzbarkeit seiner Struktur in strukturierte innere „Bewegung“ *unerläßlich*: Andernfalls gehen mir nämlich die Spannweite und Differenziertheit der musikalischen Zeitstruktur, die Beziehung jedes Teils zum Ganzen, und die damit erreichbare Dichte und Allgemeinheit meiner musikalischen Bewegtheit unweigerlich verloren: Was übrigbleibt, ist nur Stückwerk, in welchem die einmalige Qualität des Werkes dahin ist. — Ein Musikunterricht, in welchem solcherart der *Zusammenhang* zwischen der Möglichkeit bisher ungeahnter musikalischer Erfahrungen und subjektiver Realisierbarkeit musikalischer Form immer wieder evident wird, könnte dann aber wohl kaum noch an den geschilderten Lehrplänen orientiert sein, gemäß denen die Schülerin-

nen/Schüler mit pedantischen, abfrag- und kontrollierbaren „Systematiken“ ge-
ödet und gepreßt werden sollen.

Daraus ergibt sich auch, daß wenn ein so konzipierter Unterricht auch nur die geringsten Chancen haben soll, von den Schülerinnen und Schülern angenommen zu werden — *Bewertungen und Kontrollen* darin schlechterdings nichts zu suchen haben. Wie soll für die Kinder und Jugendlichen glaubhaft werden, daß ihnen hier in ihrem Lebensinteresse neue musikalische Erfahrungsmöglichkeiten aufgeschlossen werden sollen, wenn ihnen gleichzeitig, indem man extern gesetzte Überprüfungen und Kontrollen für nötig hält, ein derartiges eigenes Interesse implizit abgesprochen wird? Falls die Schülerinnen/Schüler wissen wollen, ob sie eine bestimmte musikalische Kompetenz schon hinreichend entwickelt oder einen musikalischen Zusammenhang schon hinreichend verstanden haben, werden sie selbst den Lehrer danach fragen — vorausgesetzt, sie können sicher sein, daß ihnen ihre Frage nicht als mangelndes Können oder Wissen ausgelegt und zu ungünstigen Bewertungen führen wird. Dabei ist es nicht damit getan, etwa statt Ziffernnoten verbale Beurteilungen einzuführen. Mit *jeder Art* von Bewertung werden Schülerinnen/Schüler und Lehrer auseinanderdividiert und die Voraussetzungen für eine gemeinsame Annäherung an den musikalischen Gegenstand zerstört.

Allgemein gesehen mögen sich die Chancen zur Durchsetzung eines bewertungsfreien Musikunterrichts in dem Maße verbessern, wie die Auffassung Platz greift, daß Bewertung und Notengebung (samt den dadurch bedingten schulischen Disziplinierungsstrategien des sozialen Umgangs zwischen Lehrern und Schülerinnen/Schülern) nicht nur im Musikunterricht, sondern generell produktives Lernen in der Schule entscheidend behindern. Ich habe in meinem Buch über Lernen (1993, Kapitel 4) aufzuweisen versucht, daß die Bewertungsför-
migkeit des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern quasi einer impliziten Kriegserklärung der Schule an diese gleichkommt: Man hält es generell nicht für möglich, daß Kinder und Jugendliche selbst ein Interesse am Lernen haben könnten und verzichtet so von vornherein darauf, sie bei der Gestaltung sinnvollen und effektiven Unterrichts als Kooperationspartner gewinnen zu wollen. Indem man — im Banne einer Art von Schmarotzer- oder Schädlingstheorie — meint, daß Schülerinnen und Schüler grundsätzlich durch Disziplinierung und Kontrollen zum Lernen gezwungen werden müssen, erzeugt man bei ihnen eben jenen Widerstand, jene Unwilligkeiten und Ausweichtendenzen, die dann zum Beweis für die Richtigkeit der These ihrer genuinen Lernunwilligkeit genommen

werden. Vom Standpunkt der Schülerinnen und Schüler bedeutet dies eine permanente Umzentrierung ihrer Anstrengungen und ihrer Motivation weg vom Versuch, in den Lerngegenstand einzudringen, und hin zur Abwehr möglicher Bedrohungen aufgrund negativer Bewertungen durch den Lehrer. Das Lernen wird in dieser Konstellation, selbst da, wo ursprünglich großes Sachinteresse vorhanden war, immer mehr auf die bloße Aneignung von Techniken und Fertigkeiten zur Bewältigung von Bewertungssituationen unter Minimierung des dazu notwendigen Lernaufwandes verschoben. Ich habe dies — in Abhebung von produktivem, expansivem Lernen — als Normalisierung auf „*defensives Lernen*“ hin zu charakterisieren versucht. Dabei geht es im wesentlichen um eine bloße Demonstration von Wissen aufgrund der Antizipation entsprechender Erwartungen des Lehrers, mit der Tendenz in Richtung auf eine Vortäuschung von Lernresultaten oder gar bewußte Täuschung, wobei dieser Tendenz in dem Maße gefolgt wird, wie die Gefahr der Entlarvung oder Entdeckung vermieden werden kann. So sind die Beziehungen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrern unter den Vorzeichen der Bewertungsuniversalität durch jenes wechselseitige Mißtrauen, jene Doppelbödigkeit, Verdecktheit und Leugnung der Interessen und Anliegen der anderen Seite gekennzeichnet, die — wie ich zeigen wollte — als wesentliches Merkmal der Verwahrlosung schulischer Lernkultur zu betrachten sind.

Man mag in dem Umstand, daß die Schule durch die bewertungsförmige Organisation des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler permanent zum Widerstand gegen die ihnen in der Schule gebotenen Entwicklungsmöglichkeiten „erzieht“, schon generell einen tiefen Widersinn erblicken: Das groteske Ausmaß dieses Widersinns wird aber erst vollends deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß damit die Kinder und Jugendlichen auch zur selbstschädigenden Verweigerung gegenüber jenen ungeahnten Möglichkeiten der Klärung und Steigerung ihres elementaren Lebensgefühls „erzogen“ werden, die die Erfahrung großer Musik ihnen bieten würde.

Literatur

- HENTIG, H von (1991): Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. Neue Sammlung, 31, 436-447.
 HOLZKAMP, K (1992): „Hochbegabung“: wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung? Forum Kritische Psychologie, 29, 5-22.

- HOLZKAMP, K (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- KLAFFKI, W (1898): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: *K-H Braun, K Müller & R Odey* (Hg.), *Subjektivität – Vernunft – Demokratie. Analyse und Alternativen zur konservativen Schulpolitik* (4-33). Weinheim: Belz.
- LAVE, J (1993): Textaufgaben im Mathematikunterricht: Mikrokosmos der Widersprüche zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Lebenspraxis. *Forum Kritische Psychologie*, 31, 5-28.
- MÜLLER, R (1992): Hits und Clips. Erklärungsmodelle zur Jugendkultur. *Musik & Bildung*, 1, 61-65.
- NEUMANN, E (1991): Entwurf einer sozialpsychologisch-funktionalistischen Anthropologie der Entwicklung der ästhetischen Produktivität. Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin (erscheint voraussichtlich 1994).
- PESTALOZZI, JH (1976): *Sämtliche Werke*, Bd. 28. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- ZINNECKER, J. (1981): Die Gesellschaft der Altersgleichen. In: *Jugend '81*, herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Bd. 1, 422-673.

Prof. Dr. Klaus Holzkamp
 Dürerstraße 18
 12203 Berlin